

*Lemus, Magdalena; Guevara, Bárbara; Ambort, María Eugenia*

## Reflexividad y construcción de objetos de investigación desde la perspectiva biográfica

---

### V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales

*16 al 18 de noviembre de 2016*

*Cita sugerida:*

*Lemus, M.; Guevara, B.; Ambort, M. (2016). Reflexividad y construcción de objetos de investigación desde la perspectiva biográfica. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8186/ev.8186.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8186/ev.8186.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

## **Reflexividad y construcción de objetos de investigación desde la perspectiva biográfica.**

Magdalena Lemus (CONICET-CIMECS, IdIHCS/UNLP-CONICET)  
[magdalenalemus.2@gmail.com](mailto:magdalenalemus.2@gmail.com)

Bárbara Guevara (CONICET-IdIHCS/UNLP-CONICET)  
[barbaraguevara25@gmail.com](mailto:barbaraguevara25@gmail.com)

María Eugenia Ambort (CONICET-CIMECS, IdIHCS/UNLP-CONICET)  
[maruambort@gmail.com](mailto:maruambort@gmail.com)

### **1. Introducción**

Esta ponencia es el producto de un ejercicio intelectual colectivo de pensar qué es la reflexividad y cuál es su relevancia en los procesos de investigación en ciencias sociales. Transitar ese proceso de estudio, debate, discusión entre pares, puesta en común de experiencias y anécdotas sobre lo-que-nos-pasa cuando investigamos fue en gran medida llevar a la práctica diversas operaciones reflexivas, en cada uno de los momentos de la investigación. Este ejercicio nos interpela como investigadoras, portadoras de una subjetividad, de una historia, de posiciones en el campo científico y fuera de él, de una clase social, de un género, y nos permite comenzar a percibir y desandar cómo estos factores no sólo intervienen sino que son parte constitutiva del proceso de investigación. Anticipando algunas conclusiones, podemos decir que consideramos que la práctica de la reflexividad constituye un factor clave en la

construcción de una objetividad propia de las ciencias sociales, basada en la capacidad de objetivación individual y colectiva de los sujetos investigados y los sujetos que investigan.

En este trabajo nos enfocamos en el análisis del ejercicio reflexivo propio del proceso de construcción de los objetos de investigación, haciendo hincapié en las particularidades de los objetos biográficos desde una perspectiva cualitativa. La reflexividad es un término con múltiples acepciones y vertientes, de allí proviene también su riqueza y el interés por estudiarlo en profundidad. En nuestro caso adoptaremos el punto de vista de Bourdieu (2004; 2005) por sus aportes para pensar la reflexividad en las ciencias sociales.

Por su parte, desde el enfoque biográfico se busca comprender procesos sociales a partir del modo en que éstos se articulan, en el tiempo y el espacio, en las biografías personales. Se parte de la idea de un sujeto que es hacedor de su experiencia, en el marco de prácticas culturales específicas, así como de procesos sociales, económicos y políticos a nivel macro y meso que constituyen el marco, y muchas veces condicionamiento, de la acción. El intento permanente por articular la agencia de los actores con la estructura, es justamente una de las potencialidades de este enfoque (Márquez, 1999). Dependiendo del peso relativo que el investigador o la investigadora le otorgue a la relación entre agencia y estructura, se desprenden distintas líneas interpretativas dentro del enfoque biográfico. Así, si bien hay ciertos consensos en torno a la idea del actor que vive y narra sus experiencias, también existen diferencias en torno al modo en que se interpretan los relatos de los individuos y la entidad de los mismos, y al rol de los investigadores e investigadoras en el momento de encuentro con los y las entrevistadas, distinguiéndose corrientes más cercanas al subjetivismo, por un lado, y al estructuralismo, por el otro<sup>1</sup>.

La noción de “reflexividad” y los interrogantes en torno a qué significa y cómo ponerla en marcha no ha sido tan ampliamente abordada en la perspectiva biográfica, como lo ha sido en la antropología, en general, y en la etnografía, en

---

<sup>1</sup> Mientras las corrientes más ligadas al subjetivismo tienden a construir sus explicaciones poniendo en el centro de la escena los sentidos de la acción señalados del individuo, las más cercanas al estructuralismo suelen dotar de más peso a la estructura social y los condicionamientos a la agencia, construyendo quien investiga encadenamientos de acontecimientos que no necesariamente coinciden con las causalidades señaladas por el/la entrevistado/a. Por ejemplo, Godard (1998) puede ser identificado dentro de la corriente estructuralista, mientras que el trabajo de Leclerc Olive (2009) se puede inscribir entre los enfoques subjetivistas.

particular. Sin embargo, se encuentra en la misma una preocupación por el análisis de las posiciones de investigadores/as y participantes, así como del proceso de construcción del conocimiento (Bertaux, 1999; Correa, 1999), que consideramos tienen gran potencialidad para pensar los procesos de investigación. Estos autores han puesto el acento en el modo en que se articulan nuestras trayectorias de vida y de formación como investigadores/as, en el marco de las cuales nos apoyamos y nutrimos de ciertas perspectivas teóricas, con los intereses y problemáticas que nos movilizan y preocupan. En este sentido, Correa ha señalado que quien investiga no sólo se implica sino que, se ve “afectado, conmovido, transformado” (1999: 2), por lo que una cuestión clave es “develar la subjetividad inherente al acto de investigar y estudiar la reciprocidad de esta actividad” (1999: 3). Sin embargo, en líneas generales, la reflexividad en el enfoque biográfico suele asociarse principalmente a las particularidades del método relativas a las estrategias de construcción de información (el relato biográfico, la historia de vida, la autobiografía, etc.), o al momento de encuentro durante la entrevista biográfica.

Teniendo en cuenta que se trata de aspectos poco explorados en la reflexión teórica de la perspectiva biográfica, desarrollamos en este trabajo un análisis sobre la reflexividad en la construcción de los objetos biográficos, apoyándonos fundamentalmente en nuestras propias experiencias como investigadoras. La escasez de trabajos académicos desde la perspectiva que aborden el proceso de investigación en su totalidad, implicó un esfuerzo analítico mayor que para otros momentos de la investigación.

Teniendo en cuenta lo señalado, aquí analizamos de qué manera ponemos en juego nuestra reflexividad al momento de construir el objeto de estudio desde el enfoque biográfico, proceso que en algunas ocasiones tendemos a naturalizar, opacando las decisiones que tomamos. Comenzamos presentando la perspectiva de Bourdieu sobre la reflexividad (apartado 2) para luego dar lugar a consideraciones acerca de las características de los objetos biográficos (apartado 3). A continuación recuperamos nuestras propias experiencias como jóvenes investigadoras presentando algunas dimensiones que forman parte de la operación reflexiva en la definición de nuestros problemas de investigación y unidades de análisis (apartado 4). Por último, presentamos las conclusiones.

## 2. La perspectiva bourdieana de la reflexividad<sup>2</sup>

La propuesta del sociólogo francés, condensada en gran medida en “El oficio del científico” (Bourdieu, 2003) nos invita a entender la reflexividad como un mecanismo de vigilancia epistemológica, a través del cual objetivar a los sujetos objetivantes de la realidad social. Es decir, objetivarnos a nosotros/as mismos/as, los investigadores e investigadoras, en tanto somos al mismo tiempo instrumentos de observación y de análisis de la realidad, y actores socialmente contruidos, ocupando posiciones sociales y adoptando puntos de vista determinados. Para Bourdieu (2003) la condición de objetividad en ciencias sociales, de constituir la como un campo de conocimiento autónomo con alguna autoridad para referirse a “la verdad” respecto de la realidad social, estará dada por la capacidad de las comunidades científicas de convertir a la práctica reflexiva como parte de su habitus científico. No como una reflexión *ad hoc*, sino como una parte constitutiva de nuestro quehacer en los distintos momentos de la investigación. En ese sentido, propone una objetivación en tres niveles:

- a) Objetivar nuestra posición en el campo social: nuestro origen, trayectoria, clase social, círculos de pertenencia, género, etnia, adhesiones sociales o religiosas, etc.; que son en general las más visibles y por ello más comúnmente;
- b) Objetivar nuestra posición en el campo científico: explicitar las tradiciones y modas intelectuales existentes, filiaciones académicas o disputas institucionales que intervienen en las decisiones teóricas y metodológicas que adoptamos;
- c) Objetivar nuestra pertenencia al universo escolástico-epistemológico: poner sobre la mesa que la objetividad en tanto punto de vista “puro” sobre la realidad social es una ilusión, y que aquello que podremos llegar a decir sobre ella es más bien una construcción social.

Esta reflexividad, no obstante, no refiere a un ejercicio narcisista ni a una explicitación de la intimidad de quien escribe, sino que se trata de un proceso colectivo, que Bourdieu (2003) ha denominado “socioanálisis”. Esto no es más que

---

<sup>2</sup> Valiéndonos de los niveles propuestos por Bourdieu (2003) para pensar la reflexividad, entendemos que nuestra opción por su perspectiva tiene lugar en contextos académicos, como las ciencias sociales en la Argentina contemporánea, en donde la obra del sociólogo francés goza de gran prestigio y legitimidad. En especial, podría ser señalado como uno de los pioneros en la problematización de la cuestión de la reflexividad desde la Sociología.

hacer una “sociología de la sociología” en la que el investigador o investigadora sea capaz de objetivarse en cuanto sujeto objetivante, poniendo a disposición las herramientas de la disciplina para desnaturalizar su propia práctica.

En tanto práctica constitutiva del habitus científico, la reflexividad atraviesa -o debería atravesar- de manera transversal todas las decisiones, actividades y etapas de la investigación.

En *Una invitación a la sociología reflexiva* (Bourdieu y Wacquant, 2005) Bourdieu hace alusión específicamente a la construcción del objeto de estudio, señalando que se trata de “la operación más crucial y más ignorada de la investigación”. Es precisamente a partir de esta construcción que determinado método de muestreo o técnica de recolección o análisis de datos se vuelve imperativa, y no a la inversa. Bourdieu es muy crítico de las tradiciones académicas que, cerradas en sí mismas, hacen que los investigadores o investigadoras no se permitan ser interpeladas por sus objetos, por los problemas o necesidades que se les presentan pero que no se adecuan a lo que se encuentran acostumbradas a hacer. Adoptar la reflexividad y el auto-socioanálisis como parte de nuestro habitus sociológico y científico implica entonces un constante llamado a la curiosidad, para no acostumbrarnos a lo conocido, a lo fácil; y al mismo tiempo a un estado de alerta que nos permita desnaturalizarnos en tanto actores sociales dentro de un campo determinado. En el caso particular del momento de construcción del objeto en el proceso de investigación, la reflexividad nos invita a realizar una operación sobre nosotras mismas que permita dar cuenta del proceso de construcción de ese objeto. Objetivar las idas y vueltas entre las inquietudes y motivaciones por las que recortamos un objeto y problema de investigación determinados, las revisiones bibliográficas y teóricas que nos llevan a reformularlos, y la contrastación con las primeras aproximaciones en el campo, nos permite no dar por sentado ese objeto. La vigilancia epistemológica consiste entonces en poner en común, en primer lugar para nosotras mismas y luego para la comunidad científica con la que dialogamos, las condiciones de formulación de aquello que en “los *papers*” aparece como algo ya cerrado y bien definido.

### 3. Características de los objetos de investigación en el enfoque biográfico

Cuando hablamos del enfoque biográfico nos referimos a una particular manera de abordar la realidad social, centrada en la comprensión de procesos sociales atravesados por el movimiento, el cambio, la transformación en el tiempo y el espacio. Muñiz Terra (2012) ha identificado tres niveles de análisis que nos posibilitan trabajar sobre la organización temporal de las existencias: el tiempo macrosocial o contextual-histórico, el tiempo mesosocial o institucional, y el tiempo microsociales, que es el de los individuos en la vida cotidiana, el ciclo vital de las personas (Muñiz Terra, 2012). De esta forma, somos nosotros/as en tanto investigadores/as quienes, a partir de las historias de vida particulares que co-construimos en el trabajo de campo, realizamos luego en la etapa de análisis, la articulación con los niveles meso y macro. De esta manera, podemos comprender los procesos sociales en sus diferentes niveles, a través de la construcción de trayectorias personales o colectivas y la consiguiente articulación de elementos objetivos y subjetivos. Consideramos que esta es una de las principales fortalezas del enfoque biográfico, ya que habilita el diálogo estructura-individuo, abordando así una de las tensiones constitutivas de la sociología. Así, sin anular el peso de los condicionamientos estructurales (de hecho adquieren un lugar central en algunas propuestas dentro del enfoque biográfico), se parte de la premisa de que el individuo es autor de su experiencia. En este sentido, Bertaux (1999) considera que una condición fundamental para la producción de los relatos de vida (una de las técnicas que propone el enfoque biográfico) por parte de los/as entrevistados/as es "haber interiorizado *la postura autobiográfica*; que nos tomemos por objeto, que nos veamos a cierta distancia, que se haya formado una conciencia reflexiva que trabaje con el recuerdo y que la memoria misma se transforme en acción" (Bertaux, 1999: 14)<sup>3</sup>. Esta idea de "un "yo" (*self*) que ha participado de los sucesos o experiencias recogidos en un texto" (Sautú, 1999: 22), es compartida por las distintas versiones del enfoque biográfico y constituye el corazón de la perspectiva. En este sentido, es necesario no perder de vista que el relato de vida, aquello que obtengamos como resultado de la entrevista biográfica, es una ficción construida conjuntamente entre el investigador/a y los actores participantes, para los fines de la investigación.

---

<sup>3</sup> Como veremos más adelante, tanto la idea de un "*self*" como de "postura autobiográfica" pueden resultar un tanto problemáticas con algunos objetos de investigación.



Por otro lado, cabe mencionar que tomar a las biografías como fuentes para comprender los fenómenos sociales, necesariamente implica delimitar qué dimensiones de la trayectoria vital van a conformar nuestro objeto de estudio: recortes temporales (en términos de grupos de edad, generaciones, grupos sociales que vivieron un mismo período de tiempo, etc.), sociales (en términos de clases, por ejemplo), laborales, espaciales, entre otros.

A partir de una revisión sobre nuestra propia experiencia en la construcción de objetos biográficos -y sin intención de ser exhaustivas, pero sí de dar cuenta de un ejercicio de reflexividad- podemos afirmar que en nuestros estudios la adopción del enfoque biográfico emerge del encuentro de diversos elementos, en donde se conjugan las pertenencias institucionales, los propios intereses académicos y el diálogo con "el campo". En este sentido, la participación en proyectos de investigación que han llevado adelante estudios desde la perspectiva biográfica ha contribuido a modelar el modo en que miramos y tratamos de comprender los problemas sociológicos, otorgándole al tiempo y el espacio, así como a la articulación entre individuo y estructura un lugar central.

En este sentido, la reflexividad cobra una dimensión fundamental a la hora de efectuar una vigilancia epistemológica que garantice una reciprocidad entre los presupuestos de quien realiza la investigación y aquello que los actores sociales significan y reconocen como relevante en sus trayectorias. En este sentido, el llamado a la reflexividad como práctica incorporada propone justamente que ese lugar, objetivo y subjetivo, en el campo social y en el campo académico, que ocupamos como investigadoras sea puesto de manifiesto, como parte de las variables que intervienen en el proceso de investigación en su totalidad.

#### **4. Breves ejercicios reflexivos**

El proceso de construcción del objeto de investigación implica múltiples decisiones: definimos qué estudiar, con quiénes, a la vez que identificamos aquello que no podremos abarcar. Estas decisiones las realizamos afectados/as por nuestros intereses y motivaciones, a la luz de posicionamientos políticos y académicos, pertenencias de clase y de género, entre otras. Aquí también juegan un rol clave las



teorías: las generales en tanto “un conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas que se utilizan para explicar procesos y fenómenos” (Sautú, Boniolo, Dalle y Elbert, 2010: 29), y las sustantivas, aquella caja de herramientas “conformada por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad que se pretende estudiar” (Sautú et al., 2010: 29), que nos permite aproximarnos a un problema de investigación específico.

En este apartado presentamos nuestras experiencias acerca de las operaciones reflexivas llevadas a cabo en la construcción de nuestros objetos de investigación desde la perspectiva biográfica. Cabe aclarar que las consideraciones que aquí presentamos en torno a la reflexividad fueron realizadas conjuntamente con el proceso de construcción de nuestros objetos, en el marco de investigaciones aún en curso, lo cual presenta ventajas y desventajas. Por un lado, el proceso de construcción y las operaciones reflexivas se retroalimentan continuamente, posibilitándonos intervenir en el curso de nuestra investigación, en el momento en que se está llevando a cabo. A su vez, la cercanía temporal entre la construcción y la reflexividad facilita la reconstrucción detallada de los pasos y decisiones que tomamos, las cuales producto del paso del tiempo tendemos a naturalizar u olvidar. Estas ventajas también pueden convertirse en desventajas, en tanto posiblemente al momento de construir el objeto demos por sentado un conjunto de valoraciones, afirmaciones y acciones como investigadoras que, con la distancia temporal, podamos identificar, desnaturalizar y analizar de qué manera intervinieron en la investigación.

A continuación, desandamos el camino recorrido en la definición de qué y con quiénes investigar, para intentar iluminar ciertos aspectos del proceso de construcción de los objetos que permitan realizar un aporte sobre algunas de las múltiples dimensiones que entran en juego. En primer lugar, abordamos reflexivamente el proceso de construcción de un objeto de investigación colectivo (la familia), y las preguntas que nos llevaron a intentar narrar de manera orquestada, la historia del grupo familiar para comprender el problema de la movilidad social. Estas inquietudes, a su vez, hacen foco particularmente en cómo las relaciones y posiciones de género juegan un papel fundamental a la hora de delimitar con quienes investigamos, cómo y desde dónde lo hacemos, tensionando tanto las

relaciones de género que existen al interior de los hogares, como las posiciones que ocupamos a la hora de interactuar en el campo. En segundo lugar, a partir de la pregunta por la producción y reproducción de las desigualdades en el campo educativo, nos embarcamos en la construcción de trayectorias educativas de jóvenes en contextos de pobreza como objeto de investigación. En este caso, el ejemplo ilumina el proceso de articulación entre discusiones bibliográficas, motivaciones personales de la investigadora y emergentes del campo que llevó a la adopción de la perspectiva biográfica como un modo de articular espacio-temporalmente, las tensiones entre los aspectos subjetivos y objetivos de la experiencia educativa de los y las jóvenes, así como su relación con las estrategias desplegadas en el seno de las familias. Asimismo, presentamos los desafíos de abordar “la juventud” como recorte del objeto, especialmente desde la perspectiva biográfica, en la cual el recorrido vital es clave para poder reconstruir una historia de vida. Por último, abordamos la construcción de un objeto de investigación a partir de la relación entre la apropiación de las tecnologías digitales y su vínculo con las desigualdades. Allí indagamos en las operaciones reflexivas que intervienen en el proceso de definir conceptos, abordajes y perspectivas teóricas a partir de un análisis crítico de la bibliografía especializada sobre el vínculo entre desigualdad y tecnologías. En este sentido, las discusiones sobre “la medida” de la igualdad y de la desigualdad “deseables” respecto del acceso a la tecnología cobran especial relevancia, junto con la problematización de la propia posición social de la investigadora y su trayectoria de apropiación de las tecnologías digitales.

### **El proceso de movilidad social de familias horticultoras**

Las entrevistas biográficas en profundidad presuponen una habilidad narrativa por parte de los/as entrevistados/as, una capacidad de describir su propio pasado a través de un relato mínimamente coherente que articule los acontecimientos más relevantes de su memoria personal y subjetiva: ese *self* capaz de observarse a sí mismo en cuanto individuo para contar su propia historia. A continuación traemos a colación un ejemplo de investigación en el cual, trabajando desde la perspectiva biográfica, tensionamos doblemente la idea de individuo.

En "El proceso de movilidad social en el cinturón hortícola platense, 1990-2015. Historias de vida de familias horticultoras de origen boliviano en el Gran La Plata", me propongo reconstruir historias de vida no ya individuales sino colectivas<sup>4</sup>, entendiendo que el grupo familiar concebido como una unidad posee, a través del relato de sus miembros, una historia para contar, y que esto a su vez nos permitirá comprender en profundidad el proceso de movilidad social en la horticultura platense. Por otro lado, se trata de un sujeto -horticultores/as migrantes de origen boliviano- que proviene de un estrato social y cultural que no acostumbra a pensarse a sí mismo en los términos occidentales de la subjetividad individual. Por consiguiente, el ejercicio de pensarse y repensarse de una manera narrativa, lineal e individual -propia de una cultura y una clase social, tal vez más cercana a la práctica del psicoanálisis- aparece como una propuesta nueva y diferente a sus formas cotidianas de comunicarse, de comprender y contar su historia, que se pone en marcha exclusivamente bajo el dispositivo de la entrevista biográfica.

El objetivo de la investigación, como mencionamos, es aportar a la comprensión del proceso de movilidad social en el cinturón hortícola platense. Una primera observación es que si bien existen análisis cuantitativos sobre esta estructura productiva y sus transformaciones (Benencia, 1997; Benencia y Quaranta, 2006; García y Kebat, 2008; García, 2011a), son pocos los trabajos referidos a este proceso desde un enfoque cualitativo, es decir, que tengan en cuenta el punto de vista de los propios actores respecto de su paso por los distintos estratos de la escala social. Esto me llevó necesariamente a realizar un análisis longitudinal, es decir, que transcurre a lo largo de un período de tiempo. La perspectiva biográfica nos permite realizar este tipo de análisis, ya que recupera desde el presente la memoria de los sucesos del pasado a la luz de los acontecimientos históricos, a través de relatos subjetivos. Es en el ida y vuelta entre las revisiones bibliográficas y las visitas en terreno, a través de la interacción con los actores al compartir su cotidianidad y conocer de manera situada sus condiciones de vida y sus historias, que combinadas con discusiones teóricas y políticas sobre cómo dar cuenta de la mejor manera posible de una realidad compleja y dinámica, que se va construyendo lo que delineamos como nuestro objeto de estudio.

---

<sup>4</sup> Vale mencionar que existen entre los trabajos clásicos del enfoque biográfico historias de vida colectivas, como *Los hijos de Sánchez* de Oscar Lewis (1964).

Conocer a través de la revisión bibliográfica (Benencia, Quaranta y Souza Casadinho, 2009; García, 2011b; Feito 2013), pero sobre todo en las visitas a distintas quintas del periurbano platense, la situación de precariedad de las condiciones de vida y de trabajo de estas familias; situación que se mantiene en los distintos estratos de la estructura social hortícola, me llevó a preguntarme primero -de manera más personal y relacionada con el “ser afectada” (Favret-Saad, 2005)- cómo era esto posible; para luego dar lugar a la pregunta de cómo sería posible aportar a la comprensión de este fenómeno desde las ciencias sociales.

Pensar el problema de investigación desde la perspectiva biográfica tuvo que ver con que tanto la movilidad social como las migraciones son *procesos*, que transcurren a lo largo del tiempo y para los cuales los estudios diacrónicos -a través del análisis de la trayectoria laboral y migratoria-, se presentan como un área fértil de trabajo. Por otro lado, una característica central de las quintas hortícolas del periurbano platense es que pertenecen a la denominada agricultura familiar, es decir, la principal fuente de mano de obra proviene de los miembros de la familia. Además, en las quintas el ámbito productivo (invernáculos, parcelas a campo, galpones) y reproductivo (casillas para vivienda, espacios comunes) se encuentran físicamente en el mismo lugar y profundamente imbricados. Esto hace que la dinámica del grupo familiar despliegue sus estrategias productivas y reproductivas de una forma particular, actuando como un equipo de trabajo y con una dinámica mucho más colectiva quizás que en otros contextos.

Esta primera percepción sobre la forma de organizar la vida cotidiana y el trabajo me llevó a cuestionar la manera en que habían sido estudiadas las mismas en otras investigaciones, tomando como unidad de análisis a “los productores”, jefes de familia. En ese sentido, comencé a percibir un fuerte sesgo en relación al abordaje de las quintas como ámbitos estrictamente productivos, cuyos referentes son además en general, varones. Considero que esta forma particular de construir el objeto de investigación a través de un recorte productivo-masculino, invisibiliza tanto la esfera reproductiva como el aporte de trabajo del resto del grupo familiar (y fundamentalmente las mujeres).

El esfuerzo por construir estas historias de vida colectivas tiene entonces el doble propósito de: 1) abonar a la inclusión de la perspectiva de género como un eje transversal, en el cual no nos centremos únicamente en las problemáticas de las mujeres, sino que podamos comprender cómo se construyen los roles femeninos y masculinos en la interacción entre varones y mujeres, los lugares que ocupa cada uno/a, y las relaciones de poder que se juegan en esas relaciones; y 2) dar cuenta de la interdependencia fundamental entre las esferas del trabajo productivo y reproductivo (o doméstico), históricamente invisibilizada en las formas capitalistas de concebir la producción del valor.

Pensando esta situación a través de los niveles de la reflexividad propuestos por Bourdieu, he de mencionar en primer lugar mi posición como mujer a la hora de insertarme en un campo de investigación “masculinizado”, ya sea tanto porque los objetos de estudio que lo encarnan (los productores, que fueron además mis primeros interlocutores) como también por los sujetos que investigan estos temas, son varones. Mi primera inquietud, la escritorio, giró entonces en torno a la pregunta de por qué en lo que leía se hacía referencia casi exclusivamente a los varones a la hora de hablar del trabajo familiar en las quintas, de describir situaciones, problemáticas, contextos, etc., tanto en estudios cualitativos como cuantitativos.

Una segunda inquietud, que surge de las visitas al territorio, vino de la mano de la pregunta por cómo era posible hablar de los problemas en torno a la producción, las condiciones de trabajo, la comercialización, la propiedad de la tierra o la toma de decisiones en la quinta, sin relacionarlo con las condiciones en que se desarrolla la vida cotidiana del grupo familiar: la capacidad de consumo, la división del trabajo doméstico, la crianza y las tareas de cuidado o la distribución del tiempo libre. Aunque no de manera lineal, creo que esta inquietud también se relaciona con mi condición de mujer, tanto por los roles que ocupó por ser mujer en el trabajo doméstico y que me predisponen a percibir determinadas cuestiones, como por la posibilidad de relacionarme e identificarme con las productoras en tanto mujeres. A través de diversos encuentros he podido compartir conversaciones, inquietudes, experiencias que se desarrollaron al interior de sus hogares, y a los que difícilmente un investigador varón podría acceder, por el solo hecho de ser varón. Por esta razón, sostengo que contar la historia de “el productor”, del jefe de la familia, como en

general sucede, para dar cuenta de las características o las particularidades de la agricultura familiar es cuanto menos, sesgado, ya que invisibiliza este entramado de dinámicas grupales que son en definitiva las que definen a los establecimientos familiares como tales.

Del mismo modo, las posiciones que ocupó en el campo y en cada una de estas relaciones en tanto mujer, pero también como universitaria, como parte de un equipo “técnico”, como investigadora o como militante, habilitan el acceso a ciertas situaciones, vínculos y conversaciones y, como contracara, obturan la posibilidad de otro tipo de vinculaciones que, evidentemente, quedarán por fuera del estudio, pero que es necesario, a modo de “vigilancia epistemológica”, reconocer y problematizar.

### **Trayectorias educativas de jóvenes en contextos de pobreza**

Mencionamos anteriormente, recuperando la propuesta de Bourdieu sobre la reflexividad, que se trata de un proceso reflexivo que nos impulsa a cuestionarnos sobre la construcción del objeto de estudio identificando diferentes dimensiones y niveles de análisis. Presentamos en este caso algunas consideraciones en relación a la construcción de las trayectorias escolares de los jóvenes como objeto de estudio, en el marco de una investigación que busca analizar el desarrollo de las mismas en contextos de pobreza, poniendo el foco de interés en las representaciones y estrategias familiares desarrolladas en relación a su experiencia escolar.

En un escenario de ampliación del acceso a la educación secundaria, impulsada por las transformaciones de las últimas décadas, y que impacta directamente sobre los sectores sociales tradicionalmente excluidos de este nivel de la educación formal, se vuelve central la pregunta por la producción y reproducción de las dinámicas de desigualdad en relación al campo educativo. Considerando que la mayor parte de las familias en situación de pobreza ha tenido un contacto mínimo con este nivel escolar, el objetivo de la investigación apunta a conocer bajo qué formas se da la adaptación subjetiva de las mismas a las dinámicas de la escuela media y de qué modo se acompañan los recorridos de los jóvenes. La elección y definición del concepto de “trayectorias educativas” devino como resultado de la articulación entre discusiones teóricas, perspectivas analíticas en relación a la problemática de investigación, y reformulaciones que surgieron del contacto directo y cotidiano en el campo.

Es la opción de trabajar sobre la idea de procesos a partir de la articulación de las dimensiones temporales, lo que habilitó la consideración de la perspectiva biográfica (en tanto abordaje cualitativo) para el análisis de las trayectorias escolares. Así como la posibilidad de incluir los imaginarios, aspiraciones, sentidos y representaciones que se ponen en juego en las acciones concretas, a partir de la combinación de los elementos tanto objetivos como subjetivos de las biografías. Por otro lado, en tanto enfoque relacional, habilita también a reflexionar sobre las tramas de relaciones en las que los individuos están inmersos en su cotidiano en las diferentes dimensiones que cobra su historia de vida.

Cuando en los trabajos sobre trayectorias escolares se las analiza en tanto recorridos que realizan los jóvenes en términos de entradas, salidas y repeticiones en el sistema educativo, se induce a considerarlos de manera aislada, como experiencias a-relacionales (Santillán, 2007), producto de las acciones individuales de los sujetos. Como resultado de ello, el “éxito” o “fracaso” escolar se aborda a partir de los problemas particulares del alumno, dejando así por fuera del análisis no sólo el contexto y los actores intervinientes en las definiciones de estas trayectorias, sino también los aspectos subjetivos que se ponen en juego. En el caso concreto de la escuela secundaria, donde la idea de “fracaso” es una constante en los discursos docentes (particularmente en los sectores más vulnerables), resulta interesante desarrollar otras perspectivas de análisis que no reproduzcan la culpabilización individual sobre las acciones de los sujetos y den lugar a la consideración de los recorridos experienciales y de apropiación de prácticas, en virtud de sus cursos de acción y a partir de las múltiples relaciones que estrechan con diversos espacios y actores sociales (Santillán, 2012).

Por otro lado, es mi condición de *outsider* del mundo escolar, es decir, de socióloga que estudia desde afuera de la escuela las trayectorias escolares, lo que me permite poner el foco en otras relaciones y actores sociales que no han sido visibilizados en las investigaciones sobre la temática, corriéndome así de la idea de trayectorias individuales e independientes. Aquí cobra fundamental importancia la familia como uno de estos “otros actores” a considerar por fuera de la escuela, no sólo en la medida en que se trata de jóvenes en la “edad teórica” escolar, que habitan en su mayoría en la casa familiar, sino porque además son las familias quienes articulan y



hacen circular diversos sentidos sobre la educación, desplegando a su vez estrategias a nivel del conjunto familiar para hacer posible la escolarización. Muy a pesar de las ideas difundidas en los discursos del sentido común sobre la “ausencia”, la falta de colaboración, la desidia frente a la educación de los hijos, las familias funcionan como soporte de las trayectorias de los jóvenes desplegando estrategias (en el cotidiano y a largo plazo) para hacer posible la escolaridad de los mismos (Cerletti, 2006). No nos referimos aquí al sujeto de investigación como un sujeto colectivo - como en otros casos mencionados en este trabajo- aunque la familia se vuelve una dimensión fundamental para entender la trayectoria individual. Si bien nuestro objeto de estudio son las trayectorias escolares de los jóvenes, sostenemos una perspectiva que permite dar cuenta del conjunto de representaciones y estrategias familiares como uno de los soportes de las mismas.

Se vuelve necesario explicitar algunas de las condiciones de mi lugar en el campo que se relacionan con la conformación del objeto de estudio. Me refiero aquí a mi conocimiento previo y vinculación con las familias del barrio a partir del trabajo continuo durante varios años en un proyecto de extensión que habilita el contacto cotidiano con las mismas, a través de las cuestiones ligadas a la educación de los niños y jóvenes<sup>5</sup>. La pregunta por las trayectorias escolares desde una perspectiva no escolar, en la que las familias cobran un papel fundamental, nace vinculada con esta posición en el campo, donde antes que investigadora soy una interlocutora frecuente de niños, jóvenes, madres y padres en relación a temáticas escolares y educativas en general.

Merece una mención particular en esta exposición las implicancias que conlleva trabajar con jóvenes como sujetos de la investigación. Una ventaja que nos habilita la perspectiva biográfica es justamente que permite recuperar la idea de temporalidades incluso en relación al futuro, lo cual se vuelve una dimensión fundamental cuando trabajamos con jóvenes (Machado Pais, 2007). En este sentido, y tal como veremos en el siguiente ejemplo, procurando un corrimiento de la mirada adultocéntrica sobre la juventud, constituimos a los jóvenes como sujetos con

---

<sup>5</sup> Me refiero a un proyecto de extensión “Educación y Promoción de derechos en los barrios El Mercadito y La Unión” (FaHCE-UNLP), que articula diferentes actividades y talleres en el barrio hace más de 10 años. Allí me desempeño como parte de los talleres, donde una de las actividades principales es el apoyo escolar.

agencia y foco de interés en sí mismos (Chaves, 2005). Esto implicó revisar nuestras propias miradas y las perspectivas actuales del campo de investigación sobre la juventud, así como también los discursos mediáticos hegemónicos a partir de los cuales se han construido “representaciones conflictivas de las conductas ‘desviadas’ del joven” (D’Elia y Chaves, 2009) que contribuyen a su estigmatización y estereotipación. Reflexionamos sobre el modo de conceptualizar a los jóvenes, recuperando aquellas perspectivas en donde son considerados como actores que construyen sus mundos y generan interpretaciones, atravesados por los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de la época en la que viven y de la que los precedió, por la fragmentación social y la desigualdad, pero también por privilegios y ventajas, imbuidos en redes de interdependencia que pueden actuar como posibilidad pero también como condicionantes.

Son estas discusiones y decisiones teóricas y metodológicas las que dan forma al objeto de estudio particular de esta investigación, en la cual las trayectorias escolares no serán reducidas al análisis de los recorridos o itinerarios individuales de los sujetos a través de las instituciones escolares, y donde las familias se vuelven actores relevantes de estos procesos, en tanto soportes de las trayectorias, incluso en los sectores más pobres de la sociedad<sup>6</sup>.

Poner en práctica la reflexividad en nuestras investigaciones implica también dar cuenta de las condiciones que hacen posible, así como de aquellas que limitan la definición de nuestros objetos, relacionadas con nuestra posición en el campo académico en el cual estamos insertas.

En este sentido, es necesario tomar en consideración que se trata de una investigación en el marco de una beca doctoral que habilita la dedicación exclusiva al trabajo de investigación y la participación en diferentes proyectos y equipos. Esto último se vuelve relevante porque es lo que permite la exposición y discusión constante del trabajo entre colegas, así como definiciones de las perspectivas teóricas abordadas y delimitaciones del campo de análisis.

---

<sup>6</sup> Los estudios en relación al vínculo familias y escuela secundaria se han concentrado en los sectores medio-alto y altos (Villa, 2011; Gessaghi, 2010; Ziegler, 2007), debido al peso que adquiere la tradición familiar educativa en estos sectores. En las clases más pobres, la pregunta por la escuela secundaria ha tomado en cuenta otras dimensiones de análisis, considerando a las trayectorias escolares de manera más bien individual.

## **La articulación entre desigualdad social y apropiación de tecnologías como objeto de investigación**

Como señalamos al comienzo de esta sección, las teorías juegan un papel clave en nuestras investigaciones, y junto con otros elementos son los cimientos sobre los cuales edificamos nuestros objetos de estudio. Por ello, en este apartado nos enfocamos en las contribuciones de algunas discusiones teóricas (sobre desigualdad y apropiación de las tecnologías digitales) para la construcción de nuestro objeto de investigación y la delimitación de la unidad de análisis. A su vez, recuperando la propuesta de Bourdieu (2003) acerca de la necesidad de objetivar nuestras distintas posiciones señalamos las condiciones de producción de nuestra investigación, así como las tensiones relativas a nuestra posición social.

La investigación a la que nos referiremos analiza las articulaciones entre desigualdad social y tecnologías digitales a través del estudio de las trayectorias de apropiación de estas tecnologías por parte de jóvenes de clases medias altas en La Plata y Gran La Plata. Este estudio se lleva adelante en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP), con dedicación exclusiva y financiamiento del CONICET<sup>7</sup> y se inscribe en proyectos de investigación afines<sup>8</sup>. Estas experiencias han tenido un carácter performativo, tanto a nivel teórico como práctico. Por un lado, nos han llevado a preguntarnos por los modos en que las personas se vinculan con las tecnologías a lo largo del tiempo y el espacio, las representaciones que construyen y los significados que les otorgan a lo largo de su vida. Por el otro, nos han brindado la posibilidad de ganar experiencia en la confección de instrumentos y la realización de trabajo de campo desde la perspectiva biográfica, siendo esto un elemento clave para optar por este enfoque en la investigación doctoral.

La elección de una perspectiva socio antropológica (Winocur, 2009) para estudiar los modos en que los individuos se relacionan con las tecnologías teniendo en cuenta sus experiencias y el contexto en el cual se inscribe el uso de las tecnologías, así como del concepto de apropiación (Thompson, 1998; Winocur, 2009), se inscriben en un conjunto de interrogantes y debates que vienen teniendo lugar en el campo académico. En las últimas décadas, en los estudios sociales sobre las tecnologías y,

---

<sup>7</sup> Beca doctoral para Temas Estratégicos, 66 meses de duración.

<sup>8</sup> Equipo "TICs de la vida cotidiana" (IdIHCS-UNLP/CONICET) dirigido por el Dr. Sebastián Benítez Larghi.

en particular, en los que indagan en sus articulaciones con las desigualdades sociales, se ha manifestado la necesidad de diseñar abordajes que se enfoquen no sólo en los aspectos mensurables de los accesos y habilidades, sino en las calidades y tipos de los mismos (Di Maggio, et.al., 2001). Junto con esto, diferentes autores han destacado que los vínculos con las tecnologías se construyen de manera procesual a lo largo de nuestra vida, en el marco de entramados culturales y familiares (Winocur, 2009), volviéndose necesario desarrollar estudios situados de las prácticas tecnológicas (Carter Ching y Vigdor, 2005; Burrell, 2009) que busquen comprender de qué manera las tecnologías digitales son parte de la textura de la vida cotidiana (Silverstone, 2004). En este contexto, algunos autores han conceptualizado el vínculo entre las personas y las tecnologías en términos de "apropiación", entendido como un proceso tanto simbólico como material por medio del cual un sujeto o grupo toma el contenido significativo de un artefacto y lo hace propio (Thompson, 1998: 17). Así, la apropiación se construye sobre la base de experiencias presentes y pasadas con diversas tecnologías, así como de expectativas, nociones previas e ideas, tanto individuales como familiares, sobre estos artefactos (Cabrera Paz, 2009; Winocur, 2009). La construcción de "trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales por jóvenes de clases medias altas" como objeto de investigación implicó definiciones teóricas y metodológicas que serán presentadas a continuación.

Como señalamos, una característica de los objetos biográficos es la centralidad del tiempo para la explicación de los procesos sociales. En este sentido, a partir de la reconstrucción de trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales buscamos comprender cómo de forma diacrónica se construyen vínculos, prácticas y representaciones de las tecnologías. Esto implicó identificar retrospectivamente: espacios y temporalidades, actores, saberes, usos significativos, así como prácticas y relaciones habilitadas o condicionadas en relación a las tecnologías. Así, el acceso - ampliamente señalado como un aspecto central del vínculo con las tecnologías- es entendido en contexto, poniendo de relieve sus significados heterogéneos, así como de los procesos que en relación a ello tienen lugar.

A su vez, consideramos que, dado el carácter ubicuo y muchas veces naturalizado de los vínculos con las tecnologías, indagar directamente por los artefactos tecnológicos

nos devolvería respuestas cerradas que sólo podrían comprender los usos desde su dimensión instrumental, en lugar de permitirnos desentrañar significados, representaciones y sentires respecto a estos dispositivos. Esto nos llevó a pensar que tanto las representaciones como los usos pasados y presentes de las tecnologías deberían ser rastreados en las biografías en relación con procesos más amplios de producción del conocimiento, de sociabilidad, de subjetivación, de diferenciación y distinción, de desarrollo de habilidades, de acceso a la información, entre otros. Las implicancias de esta decisión se hicieron palpables cuando para construir las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales se hizo necesario antes indagar en los recorridos escolares, en la historia familiar, en las mudanzas y migraciones, en las prácticas de esparcimiento y tiempo libre, entre otras.

Ahora bien, una vez definido qué entendíamos por “trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales” realizamos un recorte por grupo etario (jóvenes), clase social (media alta) y ubicación espacial (La Plata y Gran La Plata). En estas últimas decisiones tuvo un lugar central la perspectiva teórica desde la cual entendemos a la desigualdad social como un proceso multidimensional y relacional que debe ser abordado de manera situada (Scott, 1994; Reygadas, 2008) y que implica estudiar no sólo a los actores desfavorecidos sino también a quienes gozan de mayores ventajas y privilegios en la sociedad (Scott, 1994; Bayón, 2013). En el caso del estudio sobre los usos sociales de las tecnologías digitales, esto nos lleva a problematizar no sólo la carencia de capitales informáticos (Selwyn, 2004), sino también la abundancia de los mismos y las implicancias de esto. En este sentido, la operación reflexiva buscó desandar las propias asunciones respecto a “la medida” de igualdad–desigualdad en relación a las tecnologías, así como a construir interrogantes sobre el vínculo entre tecnologías y desigualdad distintos de los dominantes en el campo de estudio (acceso-no acceso) y orientados a comprender de qué manera se entraman la apropiación de tecnologías digitales y experiencias juveniles caracterizadas por el bienestar económico, amplias posibilidades de consumo y la abundancia de dispositivos tecnológicos. Sin embargo, esta definición no fue únicamente producto de opciones teóricas sino que implicó también revisar la propia posición social y recorrido con las tecnologías. En este sentido, mientras mi edad y clase social eran visualizados como características que me iban a permitir

generar empatía, entender los códigos y universo de significación de los jóvenes, también eran señales de “alarma” en tanto me podían llevar a la naturalización de condiciones de apropiación y prácticas con las tecnologías. Junto con esto, mi historia personal con las tecnologías y lo que a partir de su uso se había habilitado (o inhabilitado) en mi propia trayectoria, debía volverse objeto de objetivación ya que allí residían gran parte de mis valoraciones y representaciones en torno a las tecnologías. Se requería así una operación reflexiva a partir de la cual pudiera dar cuenta de mis condiciones de acceso y de aprendizaje, del contexto familiar que me había posibilitado los primeros encuentros con la computadora, así como las amigas que me habían “iniciado” en los canales del *chat* y la navegación web, así como de mis primeros acercamientos a teléfonos celulares y lo que ello había significado en mi adolescencia.

## **5. Consideraciones finales**

A lo largo de la presente ponencia abordamos, desde nuestras propias experiencias de investigación, la cuestión de la reflexividad en el proceso de construcción del objeto desde el enfoque biográfico (vertiente cualitativa). Nuestro propósito ha sido visibilizar los diversos aspectos que intervienen en la construcción del objeto y que suelen quedar opacados tanto en las prácticas de investigación como al momento de presentación de las producciones científicas. Para ello, introducimos algunos aspectos característicos del modo en que Bourdieu entiende la reflexividad (apartado 2) y desarrollamos algunas de las características de los objetos de investigación desde el enfoque biográfico (apartado 3). Destacamos especialmente a la dimensión temporal y la articulación de niveles micro (subjetivos), meso (institucionales) y macro (contextual - histórico) como elementos claves en la construcción de interrogantes que den lugar a abordajes biográficos (Muñiz Terra, 2012). La presentación de algunas de las operaciones reflexivas realizadas en nuestras propias investigaciones (apartado 4) buscó dar cuenta de las dificultades con las que nos encontramos y las reformulaciones que “vivieron” nuestros objetos de investigación. A partir de estos ejemplos abordamos distintas dimensiones que intervinieron en este ejercicio de reflexividad -como el género, la clase, la articulación entre subjetividad y

estructura, las unidades de análisis colectivas, la juventud como sujeto, las discusiones teóricas- a la hora de construir objetos biográficos.

Teniendo en cuenta lo señalado, consideramos que la reflexividad en ciencias sociales implica un ejercicio de objetivación de nuestra posición social, de nuestra posición en el campo académico, y de nuestras propias asunciones sobre la construcción del conocimiento científico (Bourdieu, 2003). No se trata simplemente de reflexionar sobre el proceso de investigación sino de hacerlo de una forma consciente y sistemática, con el objetivo de efectuar una vigilancia epistemológica que tienda puentes entre la teoría y la práctica, entre las decisiones teóricas y metodológicas y la subjetividad de quien está investigando, humanizando y contextualizando aquellas definiciones que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento. En ese sentido, esta comunicación fue un ejercicio colectivo que nos permitió asumir y explicitar el conjunto de decisiones que tomamos a lo largo de nuestras investigaciones y que, de lo contrario, suelen quedar opacadas cuando rápidamente naturalizamos las implicancias de asumir tal o cual perspectiva teórica, los recortes y selecciones realizadas, y los intereses y motivaciones detrás de nuestras investigaciones.

Retomando nuevamente a Bourdieu (2003), cuando hablamos de vigilancia epistemológica, nos referimos a adoptar una postura crítica permanente respecto de la posición que ocupamos como investigadoras/es. Esto implica dar cuenta del carácter co-construido del conocimiento sobre lo social, de las limitaciones de nuestro abordaje, de las dificultades y los condicionamientos del proceso de investigación, reconociendo y objetivando la subjetividad que subyace a todas las decisiones tomadas durante ese proceso. En este sentido, destacamos la potencialidad de la reflexividad para poner de relieve las condiciones de producción de este conocimiento, así como el modo en que nuestra subjetividad y nuestra posición en el campo científico se ponen en juego en ese proceso.

## **Bibliografía**

Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. En *Estudios Sociológicos*, XXXI (91), pp. 87-112.



- Benencia, R. (1997). De peones a patrones quinteros. Movilidad social de familias bolivianas en la periferia bonaerense. En *Estudios migratorios latinoamericanos* (35), pp. 63-101.
- Benencia, R., y Quaranta, G. (2006). Mercados de trabajo y economía de enclave. La 'escalera boliviana' en la actualidad. En *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 20 (60), pp. 413-431.
- Benencia, R., Quaranta, G. y Souza Casadinho, J. (2009). *Cinturón Hortícola de la Ciudad de Bs.As. Cambios sociales y productivos*. Buenos Aires: Editorial CICCUS.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. En *Proposiciones* (29).
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Burrell, J. (2009). The Field Site as a Network: A Strategy for Locating Ethnographic. En *Field Methods*, 21 (2), pp. 181–199. DOI: 10.1177/1525822X08329699
- Cabrera Paz, J. (2009). Profesores Analógicos, Estudiantes Digitales: Una tensión cultural para la gestión pública de las TIC en Educación. Ponencia presentada en Proceedings of the 3rd ACORN-REDECOM Conference, Ciudad de México, 22 y 23 de Mayo, 2009.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Bs. As. - México: Noveduc.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada. En *Última década* (23), pp. 9-32.
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica. En *Proposiciones*, (29).
- D'Elia, M. L. y Chaves, M. (2009). La construcción mediática de la escuela secundaria, la juventud y los adolescentes. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Juventud y Medios e Industrias Culturales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).

- Di Maggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., y Shafer, S. (2001). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. En K. Neckerman (ed.) *Social Inequality* (pp. 355-400). New York: Russell Sage Foundation.
- Favret-Saada, J. (1990). Être Affecté. En *Gradhiva: Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie*, 8. pp. 3-9.
- Feito, M. C. (2013) (coord) *Migrantes bolivianos en el periurbano bonaerense. Memorias, producciones, trabajo y organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- García, M. (2011a). Análisis de las transformaciones de la estructura agraria hortícola platense en los últimos 20 años. El rol de los horticultores bolivianos. Tesis de Doctorado en Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP.
- García, M. (2011b). Proceso de acumulación de capital en campesinos. El caso de los horticultores bolivianos de Buenos Aires (Argentina). En *Cuadernos de desarrollo rural*, 8 (66), pp. 47-70.
- García, M. y Kebat, C. (2008). Transformaciones en la horticultura platense. Una mirada a través de los censos. En *Revista Realidad Económica*, 237, pp. 110-134.
- Gessaghi, V. (2010). La educación de las "clases altas" argentinas: límites a las tendencias integradoras del sistema educativo (1880-1945). En *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XVII, N° 28, pp. 27-50.
- Godard, F. (1998). Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coords) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Colombia: Anthropos. Serie II.
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. En *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, pp. 1-39.
- Lewis, O. (1964). *Los hijos de Sánchez*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Machado Pais, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona: Anthropos.
- Márquez, F. (1999). Relatos de vida entrecruzados: trayectorias sociales de familia. En *Proposiciones*, marzo 1999.
- Muñiz Terra, L. M. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. En *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1), pp. 36-65.

- Muñiz Terra, L. M. (2012) *Los ex-trabajadores de YPF: trayectorias laborales a 20 años de la privatización*. Buenos Aires: Ed. Espacio.
- Piovani, J (2007), "El diseño de investigación", en Marradi, Archenti y Piovani, *Metodología de las ciencias sociales*. Ed. Emecé, Buenos Aires.
- Reygadas, L. (2008). *La Apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos/UAM–Iztapalapa.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Sautú, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautú (comp.) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp . 21-60). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2010). La construcción del marco teórico en la investigación social. *Manual de metodología. construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp. 25-68). Buenos Aires: Prometeo libros.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. En *New Media and Society*, 6 (3), pp. 341–362.
- Scott, John. (1994). *Poverty and Wealth. Citizenship, Deprivation, and Privilege*. New York: Longman.
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Thompson, J. (1998). Comunicación y Contexto Social. En *Los media y la modernidad* (pp. 25-68). Barcelona: Paidós.
- Villa, A. (2010). Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios: el caso de las familias tradicionales platenses. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Flacso, Buenos Aires.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México D.F.: Siglo XXI: UAMtropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Ziegler, S. (2007). Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano

bonaerense. En M. Narodowsky y M. Gómez Schettini (comps.) *Escuelas y familias. Problemas de la diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo Libros.